

Heid, Helmut

Werterziehung - ohne Werte!? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 2, S. 238-257



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut: Werterziehung - ohne Werte!? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen - In:
Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 2, S. 238-257 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119361 - DOI:
10.25656/01:11936

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119361>

<https://doi.org/10.25656/01:11936>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2013

■ *Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik*

„Der Frieden war in Gefahr“. Reflexionen zur eschatologischen Dimension der Schola-Schallplatte

Projektmethode und Hochschulreife. Schweizer Maturaarbeiten im Spiegel von lernbiographischer Selbstreflexion, schulischer Bewertung und Expertenrating

Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld

100 Jahre Meißnerformel – ein Grund zur Freude? Oder: Wie und warum sich die deutsche Jugendbewegung wider besseres Wissen einen Mythos schuf

Werterziehung – ohne Werte!? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen

Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

Fortgeführt von:

Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

Herausgeber:

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Basel), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

Geschäftsführende Herausgeber:

Roland Reichenbach (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Ewald Terhart, Rudolf Tippelt

Inhaltsverzeichnis

Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik

Henning Schluß/May Jehle

„Der Frieden war in Gefahr“. Reflexionen zur eschatologischen Dimension
der Schola-Schallplatte 163

Carsten Quesel/Vera Husfeldt

Projektmethode und Hochschulreife. Schweizer Maturaarbeiten im Spiegel von
lernbiographischer Selbstreflexion, schulischer Bewertung und Expertenrating ... 180

Manfred L. Pirner

Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem
vernachlässigten Forschungsfeld 201

Christian Niemeyer

100 Jahre Meißnerformel – ein Grund zur Freude? Oder: Wie und warum sich
die deutsche Jugendbewegung wider besseres Wissen einen Mythos schuf 219

Helmut Heid

Werterziehung – ohne Werte!? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen 238

Heather Cameron/Veronika Kourabas

Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissen-
schaftliche Auseinandersetzung 258

Besprechungen

Gerhard Zimmer

Martina von Heynitz: Bildung und literarische Kompetenz nach PISA.
Konzeptualisierungen literar-ästhetischen Verstehens am Beispiel von Test-,
Prüf- und Lernaufgaben 275

Brigitte Latzko

Fritz Kubli: Denken als soziale Errungenschaft. Eine genetische Erkenntnis-
theorie im Dialog 277

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 280

Impressum U3

Table of Contents

Contributions on General Pedagogy

Henning Schluß/May Jehle

“Peace Was Threatened”. Reflections on the eschatological dimension of the Schola-record	163
--	-----

Carsten Quesel/Vera Husfeldt

Project Method and Higher Education Entrance Qualification. Swiss Matura assignments in the light of the students’ self-reflections on their learning biographies, assessment by the school, and ratings by expert	180
--	-----

Manfred L. Pirner

Religiosity and Teachers’ Professionalism. A literary review on a neglected field of research	201
---	-----

Christian Niemeyer

100 Years of Meissner Rule – A Cause for Joy? Or: How and why did the German youth movement create a myth for itself against better judgment?	219
---	-----

Helmut Heid

Teaching Values – Without Values!? A contribution to the discussion of the premises of value education	238
--	-----

Heather Cameron/Veronika Kourabas

Learning to Think Multiplicity. A plea for a pedagogical debate that more strongly highlights power asymmetries	258
---	-----

Book Reviews	275
--------------------	-----

New Books	280
-----------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Werterziehung – ohne Werte!?

Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen¹

Zusammenfassung: Es geht um die Frage, ob Werte außerhalb konkreten Wertens wertender Subjekte existieren. Bezogen auf ausgewählte Wertbegriffe wie Fleiß, Gerechtigkeit, Freiheit oder Wahrheit werden die Möglichkeiten erörtert, diese Werte zu identifizieren, um dann erst darüber nachdenken und prüfen zu können, welche Funktionen sie in der Bildungspraxis zu erfüllen vermögen. Dabei zeigt sich, dass Menschen ihr Handeln nicht an (nicht „existierenden“ und deshalb auch nicht „vermittelbaren“) Werten orientieren, sondern dass Bezugnahmen auf Werte geeignet sind, die Interessen zu rechtfertigen und zu verschleiern, die in denjenigen Auseinandersetzungen zur Geltung kommen, die das Be-Wertungserfordernis allererst begründen.

Schlagworte: Wert, Gerechtigkeit, Freiheit, Interesse, Werterziehung

Über Werte und Normen wird häufig so geredet, als ob es sich dabei um Objekte menschlicher Wahrnehmung handelte.² Zur Beantwortung der Frage, ob Werte außerhalb konkreten Wertens wertender Subjekte real existieren, ist von der *empirischen* Werteforschung ein Beitrag zu erwarten. Man mag befürchten, dass empirische Verge-wisserungsmethoden das Wesen von Werten verfehlen. Aber vielleicht kann man mit diesem Zweifel kompetenter umgehen, wenn man zuvor diese Möglichkeit geprüft hat.

1. Was „sind“³ Werte?

Alle mir bekannten Beiträge zur empirischen Erfassung von Werten lassen sich auf zwei oder (je nach Differenzierungsinteresse) auf drei Grundtypen zurückführen:

- 1 Überarbeiteter Text des Vortrags, den ich am 15.08.2011 in der Universität Mainz anlässlich des 70. Geburtstags von Prof. Dr. Klaus Beck gehalten habe. Kritische Rückmeldungen verdanke ich Wolfgang Lempert. Er vermisst Ausführlicheres über die moralische Sozialisation.
- 2 Topitsch (1964, S. 7) spricht von „Pseudo-Gegenständen“ (vgl. auch Stegmüller, 1960, S. 489ff.).
- 3 Das Wort „sind“ verdeckt die Entscheidungsabhängigkeit der Verwendung der Wörter „Wert“ und „Norm“ (dazu Stegmüller, 1969, S. 67).

1. Personen können aufgefordert werden, zu bestimmten, vom jeweiligen Versuchsleiter als wertungsrelevant beurteilten Sachverhaltszuständen⁴ wertend Stellung zu nehmen. Beispiele findet man in thematisch relevanten TNS EMNID-Erhebungen.
2. Probanden können aber auch gebeten werden, sich zu Werten zu äußern, bspw. zu den Werten „Gerechtigkeit“, „Toleranz“ oder „Treue“.
3. Schließlich „existieren“ Werte als *Kodifikate*, als *Wertbezeichnungen* und als *Sätze* über Werte und können *insofern* Gegenstände hermeneutischer Vergewisserung sein. Dabei handelt es sich entweder um Regelungen des Sprachgebrauchs (Definitionen) oder um Sätze, in denen *Sachverhalte* bewertet oder *Verhaltensweisen* vorgeschrieben werden, also um Gegenstände deskriptiver Werteforschung gemäß Ziffer 1.

Im ersten Verfahren geht es um die Frage, *was* der jeweilige Proband *wie* bewertet – bspw. *welches Verhalten* er mit Bezug auf das dafür relevante Bewertungsprinzip als gerecht beurteilt.

Im zweiten Fall wird direkt gefragt, was bspw. gerecht „ist“ oder was jemand von Gerechtigkeit hält. Eine Analyse der Antworten, die auf diese Fragen gegeben werden (können), zeigt, dass auch mit diesen vermeintlichen *Werten* in Wirklichkeit Wertschätzungen derjenigen *Sachverhalte* angesprochen werden, die vom *jeweils* Urteilenden als „gerecht“ oder als „tolerant“ bewertet und bezeichnet werden. Dabei ist Folgendes bemerkenswert:

- In Stellungnahmen zu (vermeintlichen) *Werten* wird nicht zu Werten, sondern zu den vom Wertenden *wertgeschätzten Sachverhaltsbeschaffenheiten* oder -regelungen wertend Stellung genommen. Wie anders sollte jemand einen Begriff von Gerechtigkeit oder Toleranz (dazu Blankertz, 1988, sowie Schlüter & Grötter, 1998) haben, wenn er nicht diejenige Realität oder Praxis „hinzudächte“, die als gerecht versus ungerecht beurteilt werden kann? Gerechtigkeit wäre gar kein Thema, wenn es nicht *reale gesellschaftliche Verhältnisse* gäbe, die Menschen veranlassen, nach ihrer Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit zu fragen.
- Werte bzw. Wertprinzipien, die sich in der soziokulturellen Tradition menschlichen Urteilens und Handelns als moralische Beurteilungskategorien oder *Prinzipien* herausgebildet haben, werden dazu verwendet, die Wertungspraxis *kategorial zu ordnen* und jeweils interessierende Sachverhalte zu rechtfertigen oder zu kritisieren (dazu u.a. von Kutschera, 1973).
- Es können unvereinbare Sachverhalte genannt werden, um die beispielhafte Frage zu beantworten, was gerecht „ist“. Diese Differenz ist nicht im jeweiligen Sachverhalt, sondern in den differierenden Interessen oder Überzeugungen begründet, die konkrete Personen veranlassen, bestimmte soziale Verhältnisse als gerecht zu legitimieren oder als ungerecht zu kritisieren.

4 Das Wort „Sachverhalt“ verwende ich in einem sehr weiten Sinn, Verhaltensweisen eingeschlossen.

- Andererseits kann ein und derselbe Sachverhalt – z.B. eine bestimmte Struktur sozialer Ungleichheit – von den einen (bezogen auf das Leistungsprinzip) als gerecht und von anderen (bezogen auf das gleich benannte, aber anders operationalisierte Prinzip) als ungerecht bewertet werden. Auch diese Differenz hängt von den divergierenden *Interessen* ab, die in den widersprüchlichen Sachverhaltsbewertungen zur Geltung kommen.
- Die *interpersonale* Wertungspluralität⁵ korrespondiert mit einer *intrapersonalen* Wertungskomplexität. Bei der Beurteilung eines Sachverhalts können verschiedene *Interesseninhalte* eines Subjekts konkurrieren bzw. kollidieren. Hier spielen die missverständnisbegünstigend so genannten „Wertkonflikte“ eine zentrale Rolle.
- Die Feststellung, dass Wertungen sich auf Sachverhalte beziehen, begünstigt das Missverständnis, dass Gerechtigkeit eine Eigenschaft⁶ derjenigen Verhaltensweise oder der Sozialstruktur sei, die aber erst auf Grund einer kriterienbezogenen Entscheidung als gerecht oder als ungerecht bewertet wird. „Gerechtigkeit“ ist eine *Beurteilungskategorie* oder ein *Bewertungsprinzip*, aber kein beobachtbares Sachverhaltsmerkmal. Gerechtigkeit „existiert“ nur als (methodologisch unzulässig *verdinglichte*) *Abstraktion* aus konkreten, wertungsgeschichtlich kristallisierten Gerecht-Beurteilungen sozialer Verhältnisse.
- So wichtig die Feststellung ist, dass Wertungen auf einen Sachverhalt bezogen sind oder einen Sachgehalt haben (Kraft, 1951), so wichtig ist andererseits die Erkenntnis, dass Sachverhaltsfeststellungen und Sachverhaltsbewertungen aus logischen Gründen auseinander gehalten werden müssen. Soziale Verhältnisse, die als (un-)gerecht beurteilt werden, sind und bleiben, was sie sind, nämlich bestimmte soziale Verhältnisse. Gerecht oder ungerecht können sie nur mit Bezug auf ein *logisch davon unabhängiges* und zugleich *logisch dafür unentbehrliches*, von interessenbedingten Entscheidungen abhängiges Bewertungskriterium sein. Als gerecht bewertete Verhältnisse „*sind*“ nicht gerecht, sondern sie werden als gerecht *bewertet*. Gerechtigkeit ist sprachlich substantiviertes Resultat einer Sachverhaltsbewertung, die ein *kategorial relevantes Bewertungskriterium* voraussetzt, das nicht aus dem Bewertungsgegenstand oder dessen „Wesen“ oder „Natur“ abgeleitet werden kann.⁷

5 Dafür, dass die Grenze zum Wertechaos nur in Ausnahmefällen überschritten wird, gibt es Gründe, auf die ich hier nicht mehr eingehe (Stichworte: kulturelle Tradition und Sozialisation).

6 Soziale Strukturen werden als gerecht beurteilt, weil sie bestimmte Eigenschaften aufweisen, die das Urteilssubjekt mit Bezug auf das Gerechtigkeitsprinzip für wünschenswert hält. Zu diesen empirisch erfassbaren Eigenschaften gehört nicht die Gerechtigkeit.

7 Darüber gibt es eine traditionsreiche wertphilosophische Auseinandersetzung, auf die ich hinweise, aber nicht eingehe: Auf der einen Seite stehen z.B. Max Scheler (1913/1954, S. 444: Es geht nicht darum zu erfassen, „was als gut und böse ‚in sozialer Geltung‘ steht, sondern was gut und böse ist“), Rickert (1921), Hartmann (1926/1935, 16. Kap.), und neueren Datums: z.B. Krause (1989, S. 36ff.), u.a. mit Bezug auf Wolff (1733/1976). Auf der anderen Seite stehen z.B. Weber (1904/1951), Kelsen (1928/1964), Welzel (1951), Topitsch (1958/1961), Bayertz (1987), Liedtke (2011).

2. Zur Unterscheidung „konkreter Werte“ von „Grundwerten“

Oser und Althof (1992; auch Rickert, 1921) würden gegen meine bisherigen Überlegungen einwenden, ich spräche hier von „konkreten Werten“, die von „fundamentalen moralischen Werten“ unterschieden werden müssten. Fundamentale Werte ließen Urteilsdifferenzen gar nicht zu (Oser & Althof, 1992, S. 130ff.). „Man [könne] viele Beispiele dafür anführen, daß *konkrete* Werte sich unterscheiden“. Aber interkulturelle Studien hätten gezeigt, „daß oberhalb der Ebene konkreter, kulturspezifischer Werte überall die gleichen moralischen Grundkriterien vorgefunden werden können“ (S. 131, 134).⁸ Das mag so sein, aber das erübrigt nicht meine folgenden Fragen:

- Ist die Unterscheidung zwischen „konkreten Werten“ und „fundamentalen Grundwerten“ mehr als eine Frage des *Abstraktionsgrades*? „Konkrete Werte“ sind beobachtbare Be-Wertungen konkreter Sachverhalte. Von „fundamentalen Werten“ ist dort die Rede, wo von dieser Konkretion abgesehen wird.
- Spricht der hohe Stellenwert, den Werttheoretiker in Anlehnung u.a. an Kant, Apel oder Habermas der *diskursiven Geltungsbegründung* von Wertungen zuschreiben, nicht für die Annahme, dass es sich auch bei den fundamentalen Werten um intersubjektiv differierende Resultate subjektiver Entscheidungen und nicht um Wert-Wesenheiten handelt? Gerechtigkeit ist nicht die subjektunabhängig, extramental-objektiv existierende Größe, derer man sich durch intersubjektiv kontrollierbare Verfahren empirisch zu vergewissern vermöchte, um sich in Diskursen der Geltungsbegründung darauf wie auf eine Tatsachenfeststellung beziehen zu können.
- Ist die Behauptung, dass hinsichtlich fundamentaler Werte Urteilsdifferenzen nicht möglich seien (Oser & Althof, 1992, S. 132), nicht die *logische* Konsequenz ihrer Abstraktheit? In dem Maß, in dem Werte Informationen über ihre konkrete „Anwendung“ ausklammern, können sie auch mit keiner Anwendungspraxis kollidieren. Sie wären mit beinahe jeder Anwendungspraxis vereinbar (vgl. Topitsch, 1960; Weisser, 1963, S. 18). Tatsächlich werden die widersprüchlichsten⁹ Verhältnisse und Aktivitäten durch Rekurs auf höchste Grundwerte gerechtfertigt und die Interessen, die dieser Rechtfertigung zugrunde liegen, verschleiert. Je abstrakter ein fundamentaler Grundwert formuliert wird, desto größer und beliebiger ist die Differenz seiner (impliziten) Konkretisierung durch verschiedene Personen (vgl. Heid, 1994, S. 2ff.). Denn erstens haben diese Personen in ihrer moralischen Sozialisation unterschiedliche Vorstellungen oder Überzeugungen darüber entwickelt, was bspw. „das Gute“, „das Schöne“, „die Gerechtigkeit“ ist. Zweitens muss jeder, der das Gerechtigkeits-

8 Auch Personen, die alle von Frankena (1972, S. 134, zit. bei Oser & Althof, 1992, S. 132) postulierten Voraussetzungen dafür erfüllen, dass sie „zu einer wirklich moralischen Lösung [...] kommen“, haben bspw. die Sklavenhaltung als gerecht beurteilt (so Aristoteles, 1967, S. 110-111; vgl. auch Somerville, 1973).

9 „Jedem das Seine“ stand über dem Eingangstor zu einem KZ. Erwähnenswert ist auch die Selektivität der Bezugnahme auf den Willen Gottes in den unterschiedlichsten Formen menschheitsgeschichtlicher Greueltaten (dazu auch Mischel & Mischel, 1976).

prinzip zu „praktizieren“ beabsichtigt, nach eigener (subjektiver) Überzeugung bestimmen, welcher Sachverhalt (für ihn) (un-)gerecht „ist“. Drittens bleibt die Interpretations- und Konkretisierungsdifferenz unter der emphatischen Zustimmung zu jenem abstrakten Grundwert verborgen, gegen den kein Mensch etwas einzuwenden hat. Wer würde etwas gegen die unbedingte Wünschbarkeit „des Guten“ oder „der Gerechtigkeit“ einwenden?¹⁰ Die Behauptung, dass [wie immer bestimmbare] Verstöße gegen Grundwerte ungeeignet seien, deren allgemeine [weil abstrakte] Geltung außer Kraft zu setzen, ist aber sehr wohl geeignet, die Frage nach den *Gründen* für die massenhafte Tatsache stets selektiv diagnostizierter Verstöße zu erübrigen.¹¹

- Was bezweckt der Vorschlag, (bloße) *Interessen* von *Normen* und (absoluten?) *Werten* zu unterscheiden (so z.B. Bienengräber, 2011)? Ist es leichtfertig, davon auszugehen, dass in jeder Bezugnahme auf noch so hoch eingestufte Wertprinzipien *immer auch* Interessen („niedrige“ [?] Beweggründe) zur Geltung kommen? Kann es in der gesellschaftlichen Praxis „interessenlose“ Werte geben? Wozu wären Gerechtigkeit oder Freiheit dann überhaupt ein Thema? Verschwinden die Interessen, wenn im Streit um die Verteilung knapper Güter plötzlich vom Hochwert Gerechtigkeit die Rede ist – oder werden sie nur „unsichtbar“ „gemacht“? Die (vermeintlich) absoluten Werte sind in besonderer Weise geeignet, partikulare Interessen zu rechtfertigen und gleichzeitig zu verschleiern. Kinder haben schon früh gelernt, ihre partikularen Interessen durch Bezugnahmen auf hoch angesehene Werte zu rechtfertigen und gegen Kritik zu immunisieren, wenn sie interessenabhängig behaupten, etwas sei aber gerecht oder ungerecht. Je weiter (abstrakte) Grundwerte sich nominell von den in der gesellschaftlichen Praxis existierenden Interessenkonflikten entfernen, desto mehr sind sie geeignet, die Strukturen und Prozesse dieser Praxis zu legitimieren.
- Die wiederum auf Kant u.a. zurückgehende Idee, für moralisch gerechtfertigt – und in diesem Sinn für richtig – zu halten, „was alle vernünftigen Wesen wollen können“ (Oser & Althof, 1992, S. 134; Sen, 2010; Nida-Rümelin, 2011; *Kritisch*: Reichenbach, 2000), scheint allen individuellen Regelungsinteressen Rechnung zu tragen. Aber sie ist in jeder Komponente (alle, vernünftige, können) und mehr noch in deren Kombination problematisch:
- (1) Ist irgendetwas, das *alle* wollen (können), überhaupt wünschenswert? Welchen Sinn hätten Werte wie Toleranz und Freiheit dann noch? Wer entscheidet mit Bezug auf welches Kriterium über die Qualitätsdifferenz zwischen dem, was (fast) alle *tat-*

10 Problematisch ist vor allem die Verabsolutierung der selektiven Konkretisierung „allgemeiner Werte“.

11 Die Frage, was die (bayerische) Regierung gegen die soziale Selektivität weiterführender Bildung zu tun gedenke, wurde mit der zutreffenden Feststellung „erledigt“, in der Verfassung sei eindeutig geregelt, dass „die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung der Eltern“ „für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule“ nicht maßgebend sei (Verfassung des Freistaates Bayern, Art. 132).

sächlich wollen, und dem, was alle [vernünftigen Wesen] wollen *können*?¹² Spricht irgendetwas dafür, dass es das, was alle wollen, real oder als eine praktisch relevante Bezugsgröße jemals geben *kann*? Steckt in dem „können“ nicht die Blankorechtfertigung jeder definitionsmächtigen Kritik an dem, was viele *tatsächlich* wollen?

- (2) Verweist die Rede von den „vernünftigen“ Wesen nicht auf viererlei: nämlich erstens darauf, dass es keine *subjektunabhängige* Bestimmung fundamentaler Grundwerte gibt; zweitens, dass die Autoren nicht nur mit der Rationalität diskursiv Interagierender rechnen, sondern auch mit divergierenden [ungleichmächtigen] Interessen, und drittens, dass man auf eine Instanz bzw. Autorität setzt, derer man zu bedürfen scheint, wenn man Richtigkeits-Zweifel ausschließen will (dazu Albert, 1969)? Wer entscheidet darüber, welches Wesen aus welchen Gründen als *vernünftig* anzuerkennen ist? Denn Vernünftigkeit hier praktizierten Sprachgebrauchs ist Resultat einer wertenden *Zuschreibung* und kein Merkmal einer Person.
- (3) Welchen argumentativen Stellenwert hat hier das Wörtchen „können“ unter der Voraussetzung interindividuell stark differierender *Bedingungen der Möglichkeit*,¹³ auch tatsächlich zu können, was man wollen möchte, aber unter jeweiligen Bedingungen nur deshalb nicht will, weil man es nicht *realisieren* kann? Verbirgt sich hinter dieser Formel nicht der Wunsch, dass alle wollen, was sie (nach welcher und wessen¹⁴ Maßgabe?) wollen *sollten*?
- Schließlich lauert (4) in Formulierungen dieses Typs die Gefahr *logisch zirkulärer* Rechtfertigung: Als vernünftig an-erkennen diejenigen, die maßgeblichen Einfluss auf die (Aus-)Gestaltung einer Rechtskultur und moralischen Praxis haben, nicht (schon) denjenigen, der will, was sehr viele wollen (s. Anm. 12), sondern (nur) denjenigen, der *das* will, was *der* will, der darüber entscheidet, was ein vernünftiges Wesen „ist“.

Die vorgetragenen Bedenken sprechen nicht gegen den Versuch, in Bildungseinrichtungen auf allgemeine Anerkennung *zielende* Konfliktregeldiskurse zu führen. Aber wichtiger als nach dem abstrakt Allgemeinen zu suchen, wäre die Beantwortung der Frage nach jenen *Gründen* für das Erfordernis dieser Suche, die wohl einiges mit dem Selbstbehauptungs-Zwang jedes Einzelnen in der realen Wettbewerbsgesellschaft zu tun haben. Auch Oser und Althof (1992) sehen Schwierigkeiten, die gegen die Zuversicht konsensualer Geltungsbegründung fundamentaler Werte sprechen – aber nur *Schwierigkeiten*. Demgegenüber lässt sich zeigen, dass diejenigen Probleme, deren Lösung die zitierten Formeln bezwecken, *in den Prozess der Konkretisierung und Realisierung der Prinzipien selbst eingegangen* sind. Dabei handelt es sich um *strukturelle*

12 Je abstrakter die Bestimmung dessen erfolgt, was alle wollen (können), desto höher ist die Anzahl derer, die tatsächlich wollen, was scheinbar alle wollen: bspw. „zu leben“ oder „glücklich zu sein“ oder „Gerechtigkeit“. Aber nicht einmal das Erste wollen alle, das Zweite hängt von unterschiedlichen Inhalten ab, und über das Dritte würde das Nötige bereits ausgeführt.

13 Dazu gehören interindividuell differierende Wissens- und Kompetenz-Voraussetzungen.

14 Wertungen und Normen erfüllen nur dort ihre Funktion, wo ihre Adressaten auch „nein“ dazu sagen können.

Konstitutionsbedingungen von Moral. Diese These lässt sich durch zwei weitere Argumente untermauern:

1. Wenn die präskriptive Komponente von Wertungen *nicht* auf Grund intersubjektiv prüfbarer Vergewisserungsverfahren *als wahr oder falsch* beurteilbar ist, sondern „nur“ *gelten oder nicht gelten* kann, und wenn es richtig ist, dass Geltung nicht von der Wahrheit jener Argumente abhängt, die den jeweils strittigen Sachgehalt einer Wertung zum Gegenstand haben, sondern von der Anerkennung¹⁵ derer, die *ungleich definitionsmächtig* an dem dafür unentbehrlichen Prozess der Geltungsbegründung partizipieren, dann ist das eine limitierende *Bedingung der Möglichkeit*, intersubjektiv verbindlich nicht etwa festzustellen, sondern *festzulegen*, was „wirklich“ gerecht „ist“. In Struktur und Prozess interpersonal-diskursiver Geltungsbegründung kommt genau jene soziale Ungleichheit zur Geltung, deren Kritik oder deren Rechtfertigung Zweck dieses Diskurses ist. Deshalb kann es in Gerechtigkeits- wie auch in anderen Wertungsfragen keine praktikable Lösung geben, der alle zustimmen (können). Die vielleicht einzige in Wertungsfragen realistische Möglichkeit, sich auf einen [„faulen“] Kompromiss zu verständigen, hat zwar den Vorteil, dass die Entscheidungsabhängigkeit, die Subjekthaftigkeit (dazu bereits Krueger, 1898, S. 54, und Bayertz, 1987) und die Frag-Würdigkeit der dabei erzielten Einigung offensichtlich werden. Aber der Kompromiss ist auch geeignet zu *verschleiern*, dass in Interessen- und Überzeugungskonflikten die intersubjektiv oft erheblich differierende Definitions- und Sanktionsmacht eine herausragende Rolle spielt.
2. Wenn Gerechtigkeit nur dort ein Thema ist, wo es um die Rechtfertigung oder um die Kritik sozialer Ungleichheit geht,¹⁶ wie will man sie dann von den Auseinandersetzungen absondern, in denen die Kontrahenten ihre jeweiligen Interessen geltend machen? Man muss damit rechnen, dass Nutznießer einer jeweiligen Güterverteilung (bezogen auf das scheinbar universell geltende Leistungsprinzip) diese Verteilung denen gegenüber als gerecht zu rechtfertigen versuchen, die sich dadurch benachteiligt fühlen. Mit dieser Wertungs-Praxis ist die Annahme unvereinbar, dass irgendjemand zweifelsfrei wissen könne, welcher gesellschaftliche Zustand gerecht und welcher ungerecht „sei“. Ein Blick in die wechselvolle Geistes- und Sozialgeschichte zeigt, wie unterschiedliche soziale Verhältnisse, von denen nicht wenige als haarsträubend¹⁷ beurteilt werden können, im Interesse der Nutznießer dieser Verhältnisse als gerecht beurteilt worden sind (dazu z.B. Dahrendorf, 1966; Weisser, 1963, S. 18).

15 Über die Wahrheit eines Satzes „kann“ man nicht per Abstimmung entscheiden. Über die Geltung eines Satzes kann man nur durch Abstimmung entscheiden.

16 Gleichbehandlung und Gleichverteilung werden in der Regel (nur) von denen oder im Namen derer als ungerecht beurteilt, die sich dadurch benachteiligt fühlen. Vgl. hierzu das Gleichnis vom Arbeiter im Weinberg.

17 Aristoteles (1967) schreibt in seiner nikomachischen Ethik: „Es ist klar, dass es von Natur Freie und Sklaven gibt und dass das Dienen für diese [...] gerecht ist“ (vgl. auch Nida-Rümelin, 2007, S. 41).

Vielleicht kann wenigstens *negativ* bestimmt werden, was *ungerecht* „ist“ (so u.a. Lempert, 2011, S. 26, in Anlehnung an Sen, 2010). Es ist eine nur empirisch beantwortbare Frage, ob und mit Bezug auf welche Ungleichverteilungen oder -behandlungen eine Verständigung darüber herbeigeführt werden kann, was ungerecht „ist“. Auf der Basis bisherigen Wissens lässt sich sagen, dass die Möglichkeiten definitionsmächtiger Nutznießer auch ausgeprägter Ungleichheitsstrukturen nicht unterschätzt werden dürfen, (stillschweigende) Zustimmung für die Auffassung zu erwirken, dass diese Strukturen mit dem Leistungs- oder Gerechtigkeitsprinzip (völlig) vereinbar und „also“ gerecht „seien“.

Nun gibt es aber *Verhaltensweisen*, an deren Verwerflichkeit – sollte man meinen – kaum gezweifelt werden könne, beispielsweise den Betrug (vgl. Lempert, 1998). Ist wenigstens auf diese Weise so etwas wie Urteilsobjektivität zu erreichen? Dazu ist Folgendes zu sagen:

1. Der (Un-)Wert, der im Betrug steckt, ist nur mit Bezug auf das damit bezeichnete Verhalten ein werttheoretisches Thema.
2. Mit dem Wort „Betrug“ wird nicht nur ein Verhalten, sondern *zugleich dessen Verurteilung* benannt.¹⁸
3. Dieses Verhalten wird zwar als betrügerisch bewertet, weil es bestimmte empirisch identifizierbare Merkmale aufweist. Aber wir sehen nur eine Verhaltensweise, die erst mit Bezug auf das dafür unentbehrliche normative Prinzip als Betrug bewertet werden kann. Die *Be-Wertung*, die in der Benennung des als Betrug bewerteten Verhaltens zum Ausdruck kommt, *resultiert nicht aus einer Feststellung, sondern aus einer Entscheidung*.
4. Verhaltensmerkmale, die den einen veranlassen, dieses Verhalten als Betrug zu bezeichnen, können andere zu einer anderen Bewertung veranlassen.
5. Man kann zwei Strategien unterscheiden, das Verwerflichkeitsurteil zu objektivieren. Die eine rekurriert darauf, dass Betrug doch *durch seine Verwerflichkeit definiert* sei. Dabei handelt es sich um eine Tautologie. Die andere auf *soziokulturell übliche* Verhaltensbewertungen oder auf „*herrschende*“ Überzeugungen (Mehrheitsmeinungen? [dazu Höffe, 2010, S. 9ff.]) und bestätigt damit deren soziokulturelle *Relativität* sowie die Tatsache, dass es sich um *entscheidungsabhängige* Wertungen (vieler) urteilender Subjekte handelt.

3. Zur Inhalts- und Funktionsbestimmung von Werten

Werte wie Fleiß, Toleranz, Loyalität, Respekt, Hilfsbereitschaft würden (heute), so war in einem weit verbreiteten Magazin zu lesen, weder in der Schule noch in Elternhäusern

¹⁸ Zum sprachlichen Aspekt vgl. u.a. Czaniera (1993/94, S. 282-283), Geiger (1947/1964, S. 33-34), Hare (1972, S. 144ff.). Strauss (1953/1971, S. 87) spricht von „Phänomenen, die erst durch Werturteile konstituiert werden“.

vermittelt. Mich interessiert hier nicht die Frage, ob das tatsächlich so ist und ob es möglich wäre, Werte zu vermitteln (dazu Oser, 1986, S. 495). Stattdessen frage ich an einem beliebig herausgegriffenen Beispiel: Was für ein Wert ist denn „der Fleiß“? An dem Versuch, diese Frage zu beantworten, lassen sich zwei Problemdimensionen verdeutlichen:

1. Es kann den Fleiß nicht ohne seinen Inhalt geben. Fleißig können nur konkrete Menschen in irgendeiner inhaltlich beschreibbaren Tätigkeit sein. Der Fleiß des (diebisch agierenden) Taschendiebs ist nicht derselbe wie der Fleiß der (für die Genesung Kranker tätigen) Krankenschwester. Der Einwand, dass es sich in beiden Fällen um Fleiß handelt, verkennt, dass es den Fleiß *getrennt von seinem Inhalt* gar nicht geben kann. Ein werterzieherisches Thema ist nicht „der Fleiß“, sondern ist die Qualität der oft sehr verschiedenen *Gründe*, die Menschen veranlassen (könnten), sich einer konkret-inhaltlichen *Sache* (die es verdient) mit Fleiß zu widmen.
2. Wer Fleiß fordert, begünstigt die Vernachlässigung der (Voraussetzungs-)Frage nach den Gründen für das *Erfordernis*, Heranwachsende zum Fleiß zu erziehen? Nach allem, was grundlegend darüber bekannt ist (vgl. z.B. Deci & Ryan, 1993), bedarf es einer Erziehung zum Fleiß nur in dem Maß, in dem Menschen die Gelegenheit vorenthalten wird, an der Bestimmung *und Begründung* der Zwecke und Inhalte ihres fleißrelevanten Handelns *selbst* (verantwortlich) zu partizipieren, oder in dem ihnen die Gelegenheit vorenthalten wird, *das* zu denken, zu wollen oder zu tun, was sie *interessiert und überzeugt*. Unter dieser Voraussetzung *müssen* sie die Bereitschaft entwickeln, auch *das* mit Fleiß zu tun oder zu wollen, was sie *nicht* interessiert, *nicht* überzeugt und wofür sie *keine* guten Gründe kennen. Denn dasjenige, was sie überzeugt, weil sie gute Gründe dafür haben oder weil sie einen Sinn darin sehen, das wollen und tun sie mit jenem Fleiß, den das jeweilige Vorhaben verdient.

Man mag „den Fleiß“ trainieren können. Aber weil das nicht ohne Inhalt möglich ist, gibt es (nur) zwei einander ausschließende Grundformen: Entweder der Adressat der „Fleißerziehung“ entwickelt die Bereitschaft, sich mit Fleiß für Inhalte zu engagieren, auf deren Qualitätsbeurteilung es nicht ankommt, und die in diesem Sinn beliebig sind. Oder er erhält Gelegenheit, sich selbst für die Qualität der Zwecke und Inhalte seines Tuns zu interessieren und zu engagieren, die dann allerdings ein davon (scheinbar) abgetrenntes Fleißtraining erübrigen.

Nun könnte man einwenden, der Fleiß sei kein gutes Beispiel zur Illustration meiner Problematisierung der Werte. Man müsse stattdessen auf grundlegende Werte wie *Freiheit* oder *Gerechtigkeit* schauen. Sie ließen keine simplen Unterscheidungen in Taschendiebe und Krankenschwestern zu.

Also frage ich: *Was „ist“ Freiheit?*¹⁹

19 Zur traditionsreichen Kontroverse über „die Freiheit“ vgl. u.v.a. Gomperz (1907), Warnach (1972), Pesch (1972), Spaemann (1972) sowie die zahllosen Beiträge zur neurobiologischen Erörterung „der Willensfreiheit“.

- Wie es den Fleiß, so kann es auch die Freiheit nicht ohne ihren Inhalt geben. Ich erläutere das an dem traditionsreichen Satz, der häufig formuliert, aber niemals problematisiert wird: „*Die Freiheit eines Menschen endet dort, wo die Freiheit eines anderen anfängt*“ (jüngst Kleiner, 2011, S. XIII). Was ist das eigentlich, was dort endet, wo das andere anfängt? Es ist doch nicht die Freiheit, die bei mir endet, wenn oder weil oder wo sie beim anderen anfängt, sondern es ist *ein konkretes Verhalten*, durch das ich das Verhalten eines anderen beeinträchtige. Woran mein Tun stößt, das ich dadurch rechtfertige, dass ich mich auf *meine* Freiheit berufe, genau das tun zu dürfen, ist nicht die imaginäre Grenze einer nicht real existierenden Freiheit, sondern dasjenige konkrete Verhalten eines anderen, das er durch mein Verhalten beeinträchtigt sieht und für dessen Ablehnung er „seine“ Freiheit reklamiert. In allen Fällen, auf die der zuvor zitierte Satz sinnvoll angewendet werden kann, geht es also nicht um konkurrierende Freiheiten, sondern darum, dass die Freiheit, *etwas inhaltlich Bestimmtes zu tun*, von demjenigen bestritten wird, der sich auf *seine* Freiheit beruft, *genau das* zu kritisieren oder zu verhindern. Nur mit Bezug auf die *Inhalte* konkreten *Verhaltens*, ohne die es den Konflikt überhaupt nicht gäbe, kann der *Rekurs* auf konkurrierende Freiheiten ein Thema sein.
- Wo jemand *Veranlassung* hat, sich auf seine Freiheit zu berufen, dort geht es um die Rechtfertigung eines *interpersonal strittigen* Verhaltens, kurz: um *Interessenkonflikte*. Rekurse auf die Handlungs-Freiheit bezwecken die (moralische) Rechtfertigung eines konkreten Verhaltens gegenüber *demjenigen*, der als jemand gedacht oder erfahren wird, der dieses Verhalten unter Berufung auf „seine“ Freiheit ablehnen oder die Rechtmäßigkeit des kritisierten Verhaltens bestreiten könnte. Dabei kann es sich um völlig verschiedene „Dinge“ handeln.
- Wer sich auf seine *Freiheit* beruft, etwas Strittiges zu äußern oder zu tun, der bezweckt damit häufig viererlei: (1) Er verschafft seinem Tun eine (höhere) moralische Legitimation, deren *präskriptive* Komponente sich „wahrheitsfähiger“ Kritik entzieht; (2) er spricht Anderen das Recht ab, ihn daran zu hindern; (3) er ist daran interessiert, den „wahrheitsfähig“-deskriptiven Inhalt der Begründung seines Tuns der kritischen Diskussion zu entziehen – sonst würde er sich auf den Inhalt und die Qualität der Argumente beziehen, mit denen er den Inhalt seines strittigen Denkens, Wollens oder Tuns zu rechtfertigen versucht, aber er kann (4) auch an der Geltung des (Freiheits-)Prinzips interessiert sein, nämlich, dass niemand dazu gezwungen werden darf, etwas zu tun, was er nicht will.²⁰ Jedoch damit wird die Frage nach der (nur subjekt- und kriterienabhängig bestimmbaren) Qualität der Willens-Inhalte und nach den Strukturen und Prozessen jener gesellschaftlichen Praxis nicht beantwortet, sondern erst aufgeworfen, in der über die Legitimität sowohl der Willensbegründung als auch der Willenskritik entschieden wird. Also auch hier kommt es auf die Qualität der *Inhalte* des Willens und der Willensbegründung an.

20 Dabei dürfen die (impliziten) Vorschläge nicht übersehen werden, diesen Willen zu domestizieren (z.B. von Spranger, 1959; vgl. auch bereits Aristoteles, 1967, S. 237, und Rousseau, 1762/1965, S. 265-266).

Wo liegen die Probleme? Ich systematisiere, fasse zusammen und spitze zu:

- Im Streit Freiheit gegen Freiheit wird ausgeblendet, *wofür* Freiheit reklamiert bzw. *welches* Handeln mit Bezug auf Freiheit gerechtfertigt werden soll, obwohl es *da-rum* geht. Die politisch-appellative Funktion der Freiheitsproklamation bspw. in Befreiungsbewegungen jeglicher Art muss man nicht in Frage stellen, wenn man darauf hinweist, dass es dabei letztlich um die Realisierung von Verhältnissen geht, die von den einen mit Bezug auf „das“ Freiheitspostulat gerechtfertigt und von anderen mit Bezug auf „ihre“ Freiheit kritisiert werden.
- Im uninhaltlichen Streit um Freiheit bleibt erstens unbestimmt, *welche und wessen Interessen wem gegenüber* mit Bezug auf „die Freiheit“ durchgesetzt werden sollen, und zweitens: dass die Subjekte der Interessenvertretung sehr unterschiedliche Möglichkeiten haben, ihre Interessen durchzusetzen. Eine ständig wachsende Anzahl von Sozial- oder Schutz-Gesetzen²¹ wird von den Betroffenen als Eingriff in „die Freiheit“ jener Unternehmer verurteilt, die durch diese Gesetze (oft erfolglos) daran gehindert werden müssen, die Schwäche Schwacher ertragreich (aus-) zu nutzen – wie indirekt auch immer.
- Wer sein Handeln durch den Hinweis darauf rechtfertigt, dass er doch die Freiheit dazu habe, der erspart sich erstens den Nachweis der Qualität jener Argumente, die zur Begründung seines Tuns unentbehrlich sind, und er erspart sich zweitens den Nachweis der Qualität jener Praxis, für die er seine Freiheit reklamiert. Der abstrakte Streit um Freiheit gegen Freiheit begünstigt die Vergleichsgültigung *der Gründe*, die ungleich definitionsmächtige Menschen haben, um die Durchsetzung ihrer (konkurrierenden) Interessen mit Bezug auf „ihre Freiheit“ zu rechtfertigen.
- Abstrakt postulierte Freiheit blendet die Frage nach den *Realisierungs-Bedingungen*²² aus, unter denen jemand überhaupt erst die *Möglichkeit* hat zu tun, wofür er (aus seiner Sicht) gute Gründe hat. Wer unter den Bedingungen soziostruktureller Ungleichheit unter den Menschen Freiheit *abstrakt* postuliert, der nimmt in Kauf, dass Menschen interindividuell sehr ungleiche *Möglichkeiten* haben, frei zu denken²³, zu urteilen, zu entscheiden und zu handeln.²⁴ Er trägt damit indirekt auch zur *Legitimierung* der interindividuell ungleichen Bedingungen bei, von dieser Frei-

21 Für Verbraucherschutz, Datenschutz, Jugendschutz, Kündigungsschutz, Mieterschutz, Mutterschutz etc.

22 Zweifel an der Beeinflussbarkeit dieser Bedingungen bezwecken oft die Immunisierung gegen Kritik, z.B. in Rekursen auf den göttlichen Willen, die Natur, den Sachzwang (dazu bereits Durkheim, 1973, Achte Vorlesung, bes. S. 163-164).

23 Dazu gehört die Ungleichheit jenes (von ungleichen Entwicklungsvoraussetzungen abhängigen) Wissens, das im Hinblick auf sämtliche Stufen und Komponenten des Freiheitsgebrauchs von fundamentaler Bedeutung ist.

24 Der abstrakte Rekurs auf „Freiheit“ suggeriert, dass Menschen wollen, was sie tun, ohne danach zu fragen, ob sie unter den gegebenen Bedingungen überhaupt etwas anderes hätten tun oder wollen können.

heit „Gebrauch“ zu machen.²⁵ Es gibt nicht nur die physische Macht direkter Unterdrückung, es gibt auch die aus gesellschaftlicher Praxis resultierende²⁶ strukturelle Macht „der Verhältnisse“. Was nutzt (um nur eines von zahllosen Beispielen zu nennen) dem (unfreiwillig) Arbeitslosen sein grundgesetzlich garantiertes Recht auf freie Berufswahl (GG Art. 12)?

- Das Problem besteht nicht in der Behauptung, Freiheit sei (in jedem Fall) besser als keine Freiheit, sondern darin, dass mit dieser banalen (dazu Somerville, 1973) Formel der Kritik an unbefriedigenden sozialen Verhältnissen Wind aus den Segeln genommen werden soll.²⁷ Dieses Grund-Problem hat eine „große“ Tradition: „Generationen von [antiken] Gelehrten haben Loblieder auf die Freiheit der Athener gesungen, wobei sie vergaßen, daß in Athen die größte Klasse aus Sklaven bestand, die am offenen Markt gekauft und verkauft wurden“ (Somerville, 1973). „Die vereinigten Staaten von Amerika [haben] zu einer Zeit, als die Sklaverei in größtem Umfang gesetzlich geregelt war (es gab in den USA mehr Sklaven als in irgendeinem anderen Land), als Nationalhymne ein Lied übernehmen [können], in welchem dieser Staat sich [...] als das ‚Land der Freien‘ bezeichnete“ (Somerville, 1973). Ein weiteres Beispiel ist der Versuch, den Zwang arbeiten zu *müssen*, in die „Gnade“ zu verwandeln, arbeiten zu *dürfen* – wo sogar über einem KZ-Eingangstor die Inschrift stand: „Arbeit macht frei“. Und, um das abstruseste Beispiel zu erwähnen, das ausgerechnet einem Pädagogen in den Sinn gekommen ist, nenne ich Sprangers These, dass „das Ethos der Freiheit erreicht“ [und nicht etwa der Zwang vollendet] sei, wo Heranwachsende endlich gelernt hätten, („freiwillig“) zu wollen, was dann kein Vorgesetzter mehr erzwingen müsse (Spranger, 1959, S. 191; ähnlich bereits Rousseau, 1762/1965, S. 265-266).
- Verkompliziert und verschärft wird die skizzierte Problematik abstrakter Freiheitspostulate durch Strategien, „die Freiheit“ in verschiedene *Qualitätsklassen einzuteilen*: Wer sich die Freiheit nimmt zu tun, was einem definitionsmächtigen²⁸ Kritiker missfällt, der kann als jemand qualifiziert werden, der seine Freiheit *missbraucht*. Andere Qualitätsklassen tragen den Namen „Willkür“ oder „*bindungslose* Freiheit“. Auch hier ist der Rekurs auf den abstrakten Wert der „wahren“ Freiheit geeignet, das definitionsmächtige Interesse an einem strittigen Inhalt zu verschleiern (vgl. auch Terhart, 1989, S. 11) und damit der kritischen Reflexion zu entziehen. Jedoch um den Gebrauch der (wahren) Freiheit von ihrem Missbrauch unterscheiden zu kön-

25 Sozialpolitische Errungenschaften (s. Anm. 21) werden z.B. mit der Begründung kritisiert, sie würden die Ausbildungs- oder die Investitionsbereitschaft betroffener Unternehmen oder gar „die“ Freiheit der dadurch Begünstigten beeinträchtigen (vgl. den Streit um die Krankenversicherung im nordamerikanischen Wahlkampf 2012).

26 Dazu gehört der Einfluss der Sozialisation (vgl. bereits Durkheim, 1961, S. 108-109; Heintz, 1959; Herrmann, 1982, S. 36-37).

27 Sozial Benachteiligte werden gelegentlich mit der „Feststellung“ konfrontiert: Benachteiligung sei „der Preis der Freiheit“, jener Freiheit, deren Gegenteil die „Gleichmacherei“ sei.

28 Allerdings: Der Definitionsmächtige hat nicht deshalb Unrecht und handelt nicht deshalb verwerflich, weil er definitionsmächtig ist.

nen, müssen zwei Voraussetzungen erfüllt sein: Erstens kann nur unter Bezugnahme auf *inhaltliche* Tätigkeiten zwischen diesen beiden Modalitäten von Freiheit unterschieden werden. Zweitens setzt die Beurteilung eines konkret-inhaltlichen Denkens oder Tuns als Freiheits-Missbrauch die Bestimmung eines *Beurteilungskriteriums* voraus, das es ermöglicht, den Gebrauch vom Missbrauch „der Freiheit“ zu unterscheiden. Dabei mögen Sachargumente eine wichtige Rolle spielen, über die zumindest prinzipiell nach dem Wahrheitskriterium entschieden werden kann. Das *Missbrauchskriterium* enthält aber auch eine wertende Komponente, über die nur durch sozial ungleichmächtige Wertungen entschieden werden kann, die sich „wahrheitsfähiger“ Argumentation entziehen.

- Die Frage, ob, wie und warum Freiheit mit Bindungen verknüpft werden *soll*, stellt sich erstens nur mit Bezug auf Bindungen, die von menschlichem Handeln abhängig oder beeinflussbar sind. Sie ist zweitens nur mit Bezug auf den *Inhalt* möglichen Handelns (= Inhalt „der Freiheit“) und drittens nur mit Bezug auf die *Qualität* desjenigen Inhalts möglich, an den das als „frei“ legitimierte Handeln gebunden sein *soll* (= Inhalt der Bindung). Die Kontexte der Rede von der Freiheit, die es nicht ohne Bindung geben dürfe, rechtfertigen die Annahme, dass es hierbei um eine Bindung an weltanschaulich, moralisch, politisch oder ökonomisch jeweils Erwünschtes geht, dessen Geltungsrechtfertigung von Entscheidungen ungleich definitionsmächtiger Subjekte abhängt, die indirekt auch darüber entscheiden, worin der Missbrauch der Freiheit besteht und woran sich zu binden habe, wer sich die Freiheit nimmt, das zu denken, zu wollen oder zu tun, was demjenigen missfällt, der darüber entscheidet, worin die „wahre“ Freiheit besteht. Mein Problem besteht nicht darin, dass *inhaltlich* auf Probleme *hingewiesen* wird, die sich in Handlungen äußern, die als Freiheitsmissbrauch oder als Bindungslosigkeit etikettiert werden mögen. Meine Frage ist aber, warum es nicht genügt, ein nicht akzeptiertes Verhalten als solches zu kritisieren. Warum muss es (überdies) als Freiheitsmissbrauch oder Bindungslosigkeit qualifiziert werden? Ich vermute, dass der Vorwurf des Freiheitsmissbrauchs und der Bindungslosigkeit die inhaltliche Begründung der Ablehnung des jeweils Unerwünschten *erübrigen* und überdies der nicht inhaltlich begründeten Kritik am Freiheitsmissbrauch besonderes moralisches Gewicht verleihen soll.
- Wer Freiheit zum Ziel einer pädagogischen Praxis macht, der muss sich zuvor entschieden haben, die Freiheit von ihrem Inhalt zu trennen, ohne den es diese Freiheit aber überhaupt nicht geben kann. Da jede Maßnahme einer Freiheitserziehung nur inhaltlich erfolgen kann, kann sie nur aus einem Training der Bereitschaft bestehen, dasjenige (unbefragt) *selbst zu wollen*, was der Lernende nach externaler Maßgabe eines wodurch auch immer dazu Autorisierten wollen oder tun soll. Hier geht es also um das traditionsreiche Bemühen, Fremdbestimmung in jene Selbstbestimmung umzuwandeln, die die (allmählich aus dem „Sichtfeld“ verschwindende) Fremdbestimmung in sich aufgenommen hat und perfektioniert (so schon bei Rousseau, 1762/1965, S. 265-266, und Spranger, 1959, S. 189ff.).

Fazit: Der Rekurs auf „die Freiheit“ ist nicht geeignet, *die Argumente zu ersetzen*, mit denen das Subjekt eines *inhaltlich bestimmten* Interesses oder Handelns die Rechtmäßigkeit seiner Aktivitäten zu begründen und die Qualität sowohl der Handlung als auch der Handlungsbegründung nachzuweisen versucht. Und der Widerstand gegen noch so massive Unterdrückung lässt sich durch den Rekurs auf „die Freiheit“ nur unzulänglich rechtfertigen; auch hier kommt es auf die Auseinandersetzung über die konkreten *Inhalte* dessen an, was beanstandet und stattdessen gefordert wird.

4. Zum Wert „der Wahrheit“

Ich kann der Versuchung nicht widerstehen, nach der fragmentarischen Erörterung der Gerechtigkeit, des Fleißes und der Freiheit *wenigstens kurz* auf die *Grundwerte-Trias des Wahren, Guten und Schönen* einzugehen (vgl. z.B. Artikel 131 der Verfassung des Freistaates Bayern) – und greife den Wert der Wahrheit heraus, von dem in den Wissenschaften so viel die Rede ist.²⁹

Auf allen Formalisierungs- oder Methodisierungsebenen der Daseinsvergewisserung ist von der „Suche nach (der) Wahrheit“ die Rede. Was man suchen und finden kann, das muss irgendwo existieren. Wo soll man sie suchen und wo kann man sie finden? Man kann auch anders fragen: Was tun Menschen, die mitteilen, dass sie auf der Suche nach der Wahrheit seien? Eine genauere Betrachtung dessen, was sie tun, zeigt zweierlei:

1. Sie suchen *nicht die Wahrheit*, die sie (zumindest sprachlich) von „der Sache“ abgespalten haben, um derentwillen Wahrheit überhaupt ein Thema ist, sondern sie suchen nach Sachverhaltsfeststellungen³⁰, die wahr oder falsch sein können.
2. Sie prüfen nach intersubjektiv kontrollierbaren (Vergewisserungs-)Methoden, ob die Sätze, die zur Beschreibung und Erklärung der jeweils interessierenden „Sache“ verwendet und logisch daraus abgeleitet wurden, widerspruchsfrei sind und die beschriebenen oder erklärten Sachverhalte korrekt wiedergeben – also logisch, theoretisch und empirisch wahr oder falsch sind.

Dabei ist wichtig, dass Wahrheit und Falschheit keine Sachverhalte und auch keine beobachtbaren Sachverhaltsmerkmale oder Sachverhaltseigenschaften sind, und dass sie nicht aus Sachverhaltsfeststellungen abgeleitet werden können. Sachverhalte können gar nicht wahr oder falsch sein. Wahr oder falsch sein können nur Sätze und logisch verknüpfte Satzsysteme (kurz: Theorien) über Sachverhalte.

29 Über die verschiedenen „Theorien“ der Wahrheit vgl. u.a. die von verschiedenen Autoren bearbeiteten Artikel „Wahrheit“ im *Histor. Wtb. d. Phil.* 2004 (bes. Sp. 154ff. sowie Künne, 2004). Vgl. ferner Habermas (1973) und Petrovic (1989).

30 Das mag ein Grund dafür sein, dass Wahrheit häufig mit Wirklichkeit oder „absolute Wahrheit [...] mit dem] tiefsten Grund der Wirklichkeit“ gleichgesetzt wird. So z.B. Schommers (2002, S. 117ff.).

Fazit

Wahrheit oder Falschheit sind keine Phänomene oder Wesenheiten, die man suchen oder finden könnte, aber sie sind die wohl wichtigsten *Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Sätzen*. „Wahrheit“ ist kein Terminus der Objektsprache, weil Wahrheit kein Objekt ist. „Wahrheit“ ist ein Terminus der Metasprache (Tarski, 1933, 1958). Nicht irgendein beobachtbares Objekt, sondern „nur“ Sätze oder Aussagen über dieses Objekt und alle Sätze, die logisch daraus abgeleitet werden, können wahr oder falsch sein. Die Rede vom Suchen und Finden der Wahrheit suggeriert, dass es diese Wahrheit als ein außer-subjektiv existierendes Objekt gibt. Demgegenüber signalisiert der Satz, dass Wahrheit ein *Kriterium* zur Qualitätsbeurteilung von Sätzen ist, dass sie „nur“ als normatives Regulativ zur Beurteilung dessen gesehen werden kann, was in Frage steht.

5. Zusammenfassung: Warum problematisiere ich Werte?

1. Werte sind keine subjektunabhängigen Gegenstände intersubjektiv nachprüfbarer empirische Vergewisserung, sondern verallgemeinerte oder verdinglichte (auch kodifizierbare und nur in dieser Modalität „existierende“) Resultate oder Prinzipien der Beurteilung solcher Gegenstände.³¹
2. Werte sind Komponenten einer Forderungsrechtfertigung, über die nicht mit intersubjektiv nach dem Wahrheitskriterium überprüfbaren Sätzen, sondern nur mit macht- und interessenabhängigen Geltungsansprüchen entschieden werden kann.
3. Abstrakte Werte sind geeignet, die *Klärung jener Sachverhalte zu erübrigen* und damit *der kritischen Analyse und Diskussion zu entziehen*, ohne die es Wertungsprobleme aber überhaupt nicht gäbe und die das Bewertungserfordernis allererst begründen.³² Überdies tragen sie einiges zur Verschleierung der Interessen bei, zu deren Rechtfertigung sie verwendet werden. Demgegenüber sind Wertprinzipien sehr

31 Die Personifizierung und Verdinglichung „des Bösen“, bspw. mit Bezug auf den Holocaust (vgl. dazu Neiman, 2010, und Lempert, 2010, S. 26) oder ein Selbstmordattentat auf „unschuldige Menschen“, verkennet, dass das Böse keine Person und kein Objekt, sondern das Resultat der entscheidungsabhängigen Verurteilung einer Tat ist. Wer die universelle, objektive oder gar naturgemäße Geltung der Menschenrechte unterstellt, übersieht die menschheitsgeschichtliche Errungenschaft dieser Rechte und er blendet aus, dass es konkrete Menschen sind, die aus moralischer oder religiöser Überzeugung etwas tun, was andere als Verbrechen gegen „die Menschlichkeit“ scharf verurteilen (dazu auch Mischel & Mischel, 1976, S. 107, und Beck, 1998, S. 1). Ebenso verbreitet wie absurd erscheint mir auch die Frage, ob „der Mensch“ „von Natur [aus]“ böse oder gut „sei“ – oder ob dem Menschen das Böse oder das Gute „angeboren“ seien (vgl. dazu Schleiermacher, 1826/1966, S. 53-54, und z.B. Günther, 1993).

32 Eine Variante dieser Strategie besteht darin, die Regelung (politisch) strittiger Sach-Entscheidungen an Ethikräte auszulagern, um in der selektiven Bezugnahme auf das Votum eines „ausgewählten“ Ethikrates dem jeweiligen politischen Interesse den Anschein höherer Geltung zu verschaffen. Kriterium der Selektion ist dabei häufig nicht die Wahrheit, sondern die Erwünschtheit einer „Sachklärung“.

wohl geeignet, Gesichtspunkte oder Relevanzkriterien für die Beurteilung von Sachverhalten und für die Regulierung von Verhaltensweisen zu liefern.

4. Der Rekurs auf (abstrakte) Werte trägt nicht nur zur Verschleierung der Interessen, sondern auch zur Moralisierung der Taten und zur Dogmatisierung der jeweils zugrunde liegenden Positionen bei, deren Benennung und Begründung durch die Beanspruchung bspw. „der Freiheit“ erübrigt werden.
5. Die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen ihr Verhalten (jenseits rechtlich erzwingbarer Befolgung) nach postulierten (Grund-)Werten und Normen ausrichten, ist umso geringer, je mehr sie (nach der Überzeugung ihrer Autoren) dieser Verhaltensregulierung bedürften. Mehr noch: Gerade die höchsten moralischen Prinzipien können auch von den diversen Hütern der Moral³³ erfolgreich dazu verwendet werden, zu rechtfertigen, was sich im Licht der philosophischen Tradition (ich riskiere diese abstrakte Floskel) nicht rechtfertigen lässt. Diese Feststellung ist zwar ungeeignet, die Entbehrlichkeit der (jeweils verletzten) Regulative zu begründen. Sie ist aber sehr wohl geeignet, den Glauben zu erschüttern, harte und kompetente sachliche Auseinandersetzungen könnten durch abstrakte und hohe Werte (oder Ethikkommissionen) ersetzt werden.

Es wird zu viel, zu pathetisch, zu inhaltsleer und deshalb manipulierbar (vgl. Topitsch, 1960; Degenkolbe, 1965) über Werte geredet, gegen die kein Mensch etwas einzuwenden hat. Es sind keine Werte, die realisiert werden sollen oder können, wo Gerechtigkeit oder Freiheit oder Toleranz gefordert werden, sondern es sind *reale gesellschaftliche Zustände oder menschliche Verhaltensweisen*, die von konkreten Menschen mit unterschiedlichen Interessen und unterschiedlicher Definitionsmacht beispielsweise als gerecht oder tolerant gerechtfertigt werden (können). Es sind keine Werte, die Heranwachsenden „vermittelt“ werden können, sondern es kann und sollte jene Urteilskraft³⁴ sein, die sie befähigt zu durchschauen, *welche Funktion die Bezugnahme auf Werte in den Auseinandersetzungen um die Rechtfertigung oder Kritik strittiger Sachverhalte unter den jeweiligen Bedingungen ihrer Realisierung erfüllt*. Heranwachsende müssen nicht

33 Inquisition, Teufelsaustreibungen, Hexenprozesse sind historische Realitäten.

34 Es gibt keine Moral ohne Emotionen, aber auch keine moralische Urteilskompetenz ohne kognitive Kontrolle und „Beaufsichtigung“ spontaner Entrüstung. Emotionen haben im Kontext moralischen Urteilens eine fundamentale Funktion, aber sie lassen sich unter der „Aufsicht“ rationaler Kontrolle disziplinieren und kultivieren. Ich gehe hier nicht auf dieses komplexe Problem ein. Vgl. dazu u.a. bereits Smith (1759/2010), Neuweg (1997), Beck (2010, S. 140) und grundlegend Liedtke (2011). Nur dies: (1) Obwohl das Potential zur moralischen Sensitivität in der evolutionstheoretisch zu erklärenden Natur des Menschen begründet sein mag, sind deren für Wertungen maßgebliche Inhalte und Ausprägungen Resultate überaus komplexer Sozialisationsprozesse. (2) Jede (emotional fundierte) moralische Sensitivität enthält Wissensselemente. Wer nichts über ein Geschehen weiß, das kriterienbezogen als „Gefahr“ beurteilt werden kann, der „sieht“ keine Gefahr und kann dafür nicht sensibel sein. (3) Der erzieherische Zugang zu Emotion und Intuition und deren (erzieherische) Kultivierung ist nur über intersubjektiv beurteilbare Argumentation möglich – und erforderlich.

lernen, Normen oder Werte zu respektieren,³⁵ sie könnten stattdessen lernen, *konkrete Menschen* zu respektieren (vgl. Patzig, 1980, S. 115-116) sowie kritisch und kompetent an Diskursen zu partizipieren, in denen über Relevanz und Qualität intersubjektiv prüfbarer Argumente gestritten wird, mit denen der Sachgehalt jener Kriterien begründet wird (dazu z.B. Haseloff, 1960, und bereits Weber, 1919/1951), die unentbehrlich sind, um interpersonal strittige gesellschaftliche Verhältnisse kompetent zu beurteilen und verantwortlich zu gestalten.

Literatur

- Albert, H. (1969). *Traktat über kritische Vernunft* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Aristoteles (1967). *Nikomachische Ethik* (hrsg. v. F. Dirlmeier, 4. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bayertz, K. (1987). Naturphilosophie als Ethik. Zur Vereinigung von Natur- und Moralphilosophie im Zeichen der ökologischen Krise. In *Philosophia Naturalis*, Bd. 24 (S. 157-185). Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain.
- Beck, K. (1998). *Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens lebenslangen Lernens* (Arbeitspapiere WP Nr. 15). Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik.
- Beck, K. (2010). Moralisches Lernen – selbstorganisiert? In J. Seifried, E. Wuttke, R. Nickolaus & P. E. Sloane (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben* (23. Beiheft der ZBW, S. 137-153). Stuttgart: Steiner.
- Bienengräber, T. (2011). Situierung oder Segmentierung? Zur Entstehung einer differenzierten moralischen Urteilskompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(4), 499-519.
- Blankertz, S. (1988). *Politik der neuen Toleranz*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Czaniera, U. (1993/94). Normative Tatsachen oder Tatsachen des Normierens? *Logos, N.F.* 1/3, 259-287.
- Dahrendorf, R. (1966). *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Degenkolbe, G. (1965). Über logische Struktur und gesellschaftliche Funktion von Leerformeln. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 17(2), 327-338.
- Durkheim, É. (1961). *Die Regel der soziologischen Methode* (Orig. 1895). Neuwied: Luchterhand.
- Durkheim, É. (1973). *Erziehung, Moral und Gesellschaft* (Orig. 1902/03). Neuwied: Luchterhand.
- Frankena, W. (1972). *Analytische Ethik. Eine Einführung*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Geiger, T. (1947/1964). *Vorstudien zu einer Soziologie des Rechts*. Neuwied: Luchterhand.
- Gomperz, H. (1907). *Das Problem der Willensfreiheit*. Jena: Eugen Diederichs.
- Günther, K. (1993). Gegenwärtige Beschwörung des Bösen. *Frankfurter Rundschau Nr. 267* (16./17.11.1993), 22.

35 Eine Erziehung zur moralischen Urteilskompetenz kann nicht auf die kasuistischen „Informationen“ darüber oder die Einübung dessen beschränkt werden, was verboten oder geboten „ist“, was nicht oder was stattdessen getan werden soll.

- Habermas, J. (1973). Wahrheitstheorien. In H. Fahrenbach (Hrsg.), *Wirklichkeit und Reflexion* (S. 211-265). Pfullingen: Neske.
- Hare, R. M. (1972). *Die Sprache der Moral*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hartmann, N. (1926/1935). *Ethik* (2. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Haseloff, O. W. (1960). Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Erziehungszielen. In O. W. Haseloff & H. Stachowiak (Hrsg.), *Schule und Erziehung. Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft* (S. 49-75). Berlin: Lüttke.
- Heid, H. (1994). Zur Frage der Bestimmung und Beurteilung von Werthaltungen in Schule und Betrieb. In M. Twardy (Hrsg.), *Beurteilung in Schule und Betrieb* (S. 3-25). Köln: Botermann & Botermann.
- Heintz, P. (Hrsg.) (1959). *Soziologie der Schule*. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Herrmann, T. (1982). Wertorientierung und Wertewandel. In H. Stachowiak (Hrsg.), *Bedürfnisse, Werte und Normen im Wandel* (hrsg. mit Th. Ellwein, Th. Herrmann & K. Stapf, S. 29-71). München: Fink.
- Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 12 (2004). (hrsg. v. J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel). Basel: Schwabe.
- Höffe, O. (2010). *Gerechtigkeit* (4. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Kelsen, H. (1928/1964). Die Idee des Naturrechts. In Ders., *Aufsätze zur Ideologiekritik* (S. 73-113). Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Kleiner, M. (2011). Wissenschaft, Wohl und Wohlstand (Festrede des DFG-Präsidenten). *forschung – Das Magazin der Deutschen Forschungsgemeinschaft*, 3, I-XV.
- Kraft, V. (1951). *Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre* (2. Aufl.). Wien: Springer.
- Krause, H. (1989). Moralische Aufklärung oder aufgeklärte Moral? In E. Franke & R. Mokrosch (Hrsg.), *Werterziehung und Entwicklung* (S. 34-57). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Krueger, F. (1898). *Der Begriff des absolut Wertvollen als Grundbegriff der Moralphilosophie*. Leipzig: Teubner.
- Künne, W. (2004). Wahrheit C. Analytische Philosophie. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 12 (hrsg. v. J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel, Sp. 115-123). Basel: Schwabe.
- Lempert, W. (1998). Berufsmoralische Orientierungen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94(2), 161-170.
- Lempert, W. (2010). *Soziologische Aufklärung als moralische Passion: Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lempert, W. (2011). *Nicht Eilen, nein: Teilen ist an der Zeit! Von der Ökonometrie zur Wirtschaftsethik*. http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_4-2011_sen_lempert.pdf [29.10.2012].
- Liedtke, M. (2011). Der Mensch zwischen Gefühl und Verstand. Grenzen und Chancen des rationalen (und nachhaltigen) Verhaltens. In D. Korczak (Hrsg.), *Die emotionale Seite der Nachhaltigkeit* (S. 37-59). Kröning: Asanger.
- Mischel, W., & Mischel, H. N. (1976). A Cognitive Social-Learning Approach to Morality and Self-Regulation. In T. Lickona (Hrsg.), *Moral Development and Behavior. Theory, Research, and Social Issues* (S. 86-107). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Neiman, S. (2010). *Moralische Klarheit. Leitfaden für erwachsene Idealisten*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Neuweg, G. H. (1997). Kritische Rationalität und „Werte-Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 199-218.
- Nida-Rümelin, J. (2007). Die normative Dimension der europäischen Integration. *Politische Studien*, 58(416), 36-46.
- Nida-Rümelin, J. (2011). Humanismus als Leitkultur. *zur debatte Nr. 8/2011*, 19-22.
- Oser, F. (1986). Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(4), 489-502.

- Oser, F., & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Patzig, G. (1980). *Tatsachen, Normen, Sätze. Aufsätze und Vorträge*. Stuttgart: Reclam.
- Pesch, O. H. (1972). Freiheit. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 2 (hrsg. v. J. Ritter, Sp. 1083-1088). Basel: Schwabe.
- Petrovic, G. (1989). Truth and Pluralism. In A. Honneth, Th. McCarthy, C. Offe & A. Wellmer (Hrsg.), *Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung. Jürgen Habermas zum 60. Geburtstag* (S. 210-230). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2000). „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), 795-807.
- Rickert, H. J. (1921). *Allgemeine Grundlegung der Philosophie* (System der Philosophie, 1. Teil). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rousseau, J.-J. (1762/1965). *Emile oder Über die Erziehung* (hrsg. v. M. Rang). Stuttgart: Reclam.
- Scheler, M. (1913-16/1954). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Berlin/Bern: Francke.
- Schleiermacher, T. (1826/1966). *Pädagogische Schriften* (hrsg. v. T. Schultze & E. Weniger, 2. Aufl.). Düsseldorf: H. Küpper.
- Schlüter, G., & Grötker, R. (1998). Toleranz. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 10 (hrsg. v. J. Ritter & K. Gründer, Sp. 1251-1262). Basel: Schwabe.
- Schommers, W. (2002). Wahrheit und Erkenntnisbildung in der Physik. In H. Fischer (Hrsg.), *Aspekte der Forschung. Gedanken zur Vielfalt des Denkens und Erkennens* (S. 111-130). Mannheim: Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: C.H. Beck.
- Smith, A. (1759/2010). *Theorie der ethischen Gefühle* (auf der Grundl. der Übers. v. W. Eckstein, neu hrsg. v. H. D. Brandt). Hamburg: Meiner.
- Somerville, J. (1973). Wenn Wörter Wahrheit verwirren. Tückische Spiele mit der „Freiheit“ – Entlarvung eines Mythos. *DIE ZEIT* Nr. 14 (30.03.1973), 64.
- Spaemann, R. (1972). Freiheit. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 2 (hrsg. v. J. Ritter, Sp. 1088-1098). Basel: Schwabe.
- Spranger, E. (1959). Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein. In H. Becker et al., *Probleme einer Schulreform. Eine Vortragsreihe* (S. 181-195). Stuttgart: Kröner.
- Stegmüller, W. (1960). *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie* (2. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Stegmüller, W. (1969). *Der Phänomenalismus und seine Schwierigkeiten. Sprache und Logik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Strauss, L. (1953/1971). Die Unterscheidung zwischen Tatsachen und Werten. In H. Albert & E. Topitsch (Hrsg.), *Werturteilsstreit* (S. 73-91). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tarski, A. (1933). *Der Wahrheitsbegriff in den formalisierten Sprachen* (Dissertation, Warschau 1928, vom Verf. genehmigte Nachschrift, redigiert von M. Presburger, lithographische Vielfältigung).
- Tarski, A. (1958). Grundlagen und Aufgaben der modernen Semantik. *Deutsche Universitätszeitung*, 13, 138-149 [Sonderdruck].
- Terhart, E. (1989). Moralerziehung in der Schule: Positionen und Probleme eines schulpädagogischen Programms. In E. Franke & R. Mokrosch (Hrsg.), *Werterziehung und Entwicklung* (S. 10-33). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Topitsch, E. (1958/1961). Restauration des Naturrechts? Sachgehalte und Normsetzung in der Rechtstheorie. In Ders., *Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft* (S. 53-70). Neuwied: Luchterhand.

- Topitsch, E. (1960). Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauchs in Philosophie und politischer Theorie. In Ders. (Hrsg.), *Probleme der Wissenschaftstheorie* (S. 233-264). Wien: Springer.
- Topitsch, E. (1964). *Werte und Werturteile in der Philosophie und in den Sozialwissenschaften* (Funkuniversität RIAS Berlin, unkorrigiertes Typoskript der Sendung vom 08.04.1964, 22.00 bis 22.30 Uhr).
- Verfassung des Freistaates Bayern* (Stand 2004, hrsg. v. d. Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit). München.
- von Kutschera, F. (1973). *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*. Freiburg/München: Alber.
- Warnach, W. (1972). Freiheit. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 2 (hrsg. v. J. Ritter, Sp. 1064-1083). Basel: Schwabe.
- Weber, M. (1904/1951). Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 146-214). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, M. (1919/1951). Wissenschaft als Beruf. In Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 566-597). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weisser, G. (1963). Das Problem der systematischen Verknüpfung von Normen und von Aussagen der positiven Ökonomik in grundsätzlicher Betrachtung, erläutert anhand des Programms einer sozialwissenschaftlichen Grunddisziplin aus Empfehlungen und Warnungen. In E. von Beckerath & H. Giersch (Hrsg.), *Probleme der normativen Ökonomik und der wirtschaftspolitischen Beratung* (S. 16-31). Berlin: Duncker & Humblot.
- Welzel, H. (1951). *Naturrecht und materiale Gerechtigkeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wolff, C. (1733/1976). Vernünftige Gedanken von der Menschen Thun und Lassen. In Ders., *Gesammelte Werke*, Bd. 4 (hrsg. v. J. École et al.). Hildesheim: Olms.

Abstract: The author focuses on the question of whether values exist outside of the concrete evaluation process of evaluative subjects. With reference to selected value concepts such as diligence, justice, freedom, or truth, possibilities of identifying these “values” are discussed, in order to then reflect on them and to examine which function they fulfill in the educational practice. It becomes apparent that people do not orient their actions by (non-“existent” and thus not “communicable”) values, but rather that references to values are suitable for justifying or veiling the interests that come into play in those debates which first and foremost give rise to the need for e-evaluation.

Keywords: Value, Justice, Freedom, Interest, Value Education

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Helmut Heid, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik, 93040 Regensburg, Deutschland
E-Mail: helmut.heid@paedagogik.uni-regensburg.de